



Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje

Adrianna Nizińska, Ewa Kurantowicz

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Nizińska, A., & Kurantowicz, E. (2010). Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje. Forum Oświatowe, 2(43), 19-35. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/226>

Version: Publisher's version

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/deed.pl>

Adrianna Nizińska, Ewa Kurantowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

MŁODZI DOROŚLI MIĘDZY ŚWIATEM SZKOŁY
A ŚWIATEM PRACY.
POLITYKA – BADANIA – REKOMENDACJE*

W artykule opisujemy fazę życia jednostki określaną jako czas tranzycji (przejścia). Interesuje nas ten rodzaj „przejścia”, który pojawia się na skutek decyzji młodych dorosłych o opuszczeniu świata szkoły na rzecz świata pracy. W pierwszej części uzasadniamy złożoność kontekstów interesującej nas tranzycji poczynając od cech współczesnej pracy, przez charakterystykę okresu debiutu młodych w świecie dorosłych, do wykazania zmienności natury samej tranzycji. Następnie prezentujemy syntetyczny model komparatystycznego ujęcia zróżnicowanych faz przejścia w różnych krajach OECD. Ostatnia część tekstu odnosi się do praktyki społecznej, ale w sposób szczególny. Prezentujemy zalecenia, jakie są przedkładane różnym krajom OECD (w tym Polski) w odniesieniu do realizowanych przez te kraje działań dotyczących faz przejścia ze szkoły do pracy.

„Przejście” – lub jak używają tego pojęcia niektórzy badacze – „tranzycja” (por. Bańka, 2008) odnosi się do tej fazy życia jednostki, w której dokonuje się znacząca zmiana statusu jednostki (lub grupy) spowodowana czynnikami biologicznymi, np. wiek, czy społecznymi, np. zmiany roli społecznej i w konsekwen-

* Artykuł ten jest skróconą wersją tekstu napisanego na zlecenie FREREF (*Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation*) i wygłoszonego na konferencji „System kształcenia ustawicznego a podejmowanie aktywności zawodowej przez młodzież”, Kraków 22–23 kwietnia 2009 r.

cji statusu w strukturze. Te momenty przechodzenia najczęściej są obrazowane przez kulturowe obrzędy charakterystyczne dla danej społeczności. Fazy tranzykcji w życiu każdej jednostki powtarzają się, jednak ich treść, cel oraz konteksty (społeczny czy indywidualny) są na tyle zróżnicowane, że można mówić o odmienności okresów „przejścia” nawet w obrębie życia jednostkowego.

Tranzycje są zawsze uwikłane w jednostkową biografię, są okresem dla jednostek trudnym, są wyzwaniem, progiem do pokonania czy szczególnym kryzysem w pewnym okresie życia. Pedagodzy fenomen okresów przejścia w życiu jednostki postrzegają jako specyficzny „dar dla uczenia się”. To specyfika okresów przejścia skłania jednostki do aktywności edukacyjnej. Tranzycje, ze względu na swoją trudność, skomplikowanie, uwikłanie, przyspieszają czy wywołują aktywność uczenia się wśród jednostek doświadczających okresów przejścia o wiele skuteczniej niż na przykład powołane do tego instytucje. Uczenie się przez doświadczenie, uczenie się w działaniu to nie są nowe koncepcje dla pedagogów, a wzbogacone koncepcjami uczenia się biograficznego i społecznego dają pełne uzasadnienie dla traktowania okresów tranzykcji jako potencjalnie edukacyjnych. Okresami przejścia bardzo interesują się poradcownicy i terapeuci, co związane jest z troską i przeświadczeniem o konieczności pomocy czy wspomagania jednostek w tych trudnych sytuacjach życiowych (por. Minta, 2007, 2009). Przejścia trwają dłużej lub krócej, są uwikłane w konteksty społeczne, ekonomiczne, instytucjonalne. Takim szczególnym „przejściem” w życiu jednostki jest pierwsze przechodzenie ze świata szkoły do świata pracy.

PRZEJŚCIE ZE SZKOŁY DO PRACY – OKREŚLENIE WARUNKÓW I KONTEKSTÓW FENOMENU

Współczesna debata o zmienności podstawowych cech pracy w istotny sposób odbija się na przebiegu, celach, treściach okresów przejścia i ich efektywności. Rynek pracy charakteryzowany jest jako globalny, transgraniczny i międzykulturowy. Te cechy powodują, że w okresie przejścia młody dorosły oswaja się z potencjalną mobilnością zarówno własnego zatrudnienia, jak i miejsca samej pracy. Nacisk pracodawców na poszukiwanie pracowników o szerokich kompetencjach społecznych niż tych o wąskich kwalifikacjach powoduje, że w okresie przejścia jednostka koncentruje się na nabywaniu poszukiwanych kompetencji ogólnokulturowych. Jednocześnie indywidualizacja i rozluźnienie więzi między pracodawcą a pracownikiem są osłabiane przez (rzeczywistą lub potencjalną) zmienność w ciągłości zatrudnienia. Kariera młodych dorosłych jest ich indywidualną praktyką, zależną od ich umiejętności przewidywania, odporności na

zmienność zatrudnienia i umiejętności przetwarzania informacji oraz kompetencji do kierowania własną ścieżką zawodową (Bańka, 2007).

Pierwsze przejście ze szkoły do pracy odbywa się w warunkach debiutu młodego dorosłego nie tylko w roli pracownika. Okres życia, w którym młody dorosły doświadcza przechodzenia z edukacji do świata pracy, charakteryzuje się wielością debiutów w świecie dorosłych (np. debiut w roli rodzica, partnera życiowego czy innych). Może to stanowić źródło trudności dla okresu tranzycji jednostki. Stąd skupienie uwagi na tak szczególnym przejściu (pierwszym doświadczeniu przejścia) ważnym dla dalszego życia doświadczeniu socjalizacyjnym. Jednocześnie okres przejścia jednostki z edukacji na rynek pracy jest również wyzwaniem dla różnych podmiotów społecznych (oświatowych, politycznych, lokalnych). Planowanie ścieżek i sposobów przejścia jest coraz trudniejsze, a często wręcz niemożliwe.

Wskaźnik skuteczności przejścia na rynek pracy (*school to work transition*) wyraża szacowaną liczbę lat, jaką młodzi dorośli spędzą w systemie edukacyjnym, na rynku pracy i poza nim (bezrobocie). W ostatnim dziesięcioleciu obserwujemy wydłużenie czasu edukacji oraz opóźnienie wejścia na rynek pracy. Towarzyszy temu jednak często łączenie edukacji z pracą, co jest powszechną praktyką w wielu krajach (Quintini, Martin i Martin, 2007).

W świetle doświadczanych przez wszystkie kraje OECD gwałtownych zmian społecznych i ekonomicznych przejście ze świata szkoły do świata pracy staje się coraz bardziej złożone i niepewne dla młodych ludzi. Na naturę tego przejścia w sposób szczególny wpływa charakter relacji między edukacją a rynkiem pracy. Możemy tu mówić o sytuacjach, w których edukacja i praca następują po sobie lub o takich, gdzie edukacja staje się konkurencją dla pracy i odwrotnie.

Specyfika przejścia ze świata szkoły do pracy jest złożona i zależy od wielu czynników, wśród których najistotniejsze to:

- czas trwania edukacji,
- jakość edukacji,
- rynek pracy danego państwa,
- warunki ekonomiczne,
- szacowane koszty alternatywne.

Poszczególne czynniki pozostają ze sobą w ścisłych związkach i w istotny sposób wpływają na podjęcie decyzji dotyczącej pracy lub edukacji. Można zaobserwować następującą tendencję: im trudniejsza jest sytuacja na rynku pracy, tym dłużej młodzi ludzie pozostają w systemie edukacyjnym i odwrotnie. Perspektywa przyszłego zatrudnienia zawsze będzie wpływała na decyzje o czasie trwania edukacji i momencie jej podjęcia lub porzucenia. Jeden z najbardziej istotnych komponentów kosztów edukacyjnych w większości krajów to szacowane koszty

alternatywne, na podstawie których młodzi ludzie kalkulują, czy większą korzyścią będzie wejście na rynek pracy, kontynuacja edukacji czy rozwiązania pośrednie (np. praca i nauka w systemie zaocznym lub wieczorowym).

Według danych OECD zamieszczonych w raporcie *Education at a Glance 2008* ogólne trendy związane z przejściem od świata szkoły do świata pracy rysują się następująco:

- w ciągu ostatnich lat (2000–2006) procent uczących się młodych ludzi między 15 a 19 rokiem życia wzrósł z 80 do 85%;
- istnieje ścisła relacja między liczbą młodych bezrobotnych a liczbą 15–19-latków, którzy pozostają poza systemem edukacyjnym, jednak niektóre państwa bardzo dobrze radzą sobie z tym problemem, np. Islandia, Japonia i Norwegia zapewniają zatrudnienie aż 70% młodym nieuczącym się;
- średni czas spędzony na kształceniu formalnym dla piętnastolatka wynosi od 6 do 7 lat;
- średni czas utrzymania się w jednym miejscu pracy od 6,2 do 15 lat, czas poza rynkiem pracy (bezrobocie) – 0,8 roku oraz 1,3 roku w sytuacji bycia tzw. NEET-em (osoba bezrobotna, niekształcąca się i nieposzukująca pracy – *Not in Employment, Education or Training*);
- w grupie wiekowej 20–24 lata szczególne znaczenie dla redukcji bezrobocia ma czynnik ukończenia szkoły średniej, zaś brak wykształcenia średniego jest poważną barierą w poszukiwaniu zatrudnienia (OECD 2008).

WSPIERANIE MŁODYCH DOROSŁYCH W OKRESIE TRANZYJCJI JAKO WYZWANIE DLA POLITYKI – PRZYKŁADY DZIAŁAŃ

Państwa stosują różne instrumenty mające poprawić sytuację na rynku pracy młodych ludzi. Istnieje zgodność między badaczami, praktykami i specjalistami od polityki edukacyjnej, że aby poprawić widoki młodych ludzi na rynku pracy, należy przede wszystkim zwalczać niepowodzenia i porażki szkolne (*drop out*). W szczególności, odpowiednio wczesna i regularna interwencja może zapobiegać wejściu w błędne koło kumulujących się zagrożeń, niepowodzeń i nierówności społecznych. Większość krajów dopiero podejmuje próby zmierzenia się z tym problemem, głównie przez reformy wczesnych szczebli edukacji, by zagwarantować równość dostępu do kształcenia i wzmocnić system kształcenia zawodowego dla uczniów niezainteresowanych kształceniem ogólnym (Quintini, Martin i Martin, 2007).

Systemy praktyk (tzw. systemy dualne – *dual systems*) tradycyjnie funkcjonujące w Austrii, Danii, Niemczech i Szwajcarii wykazują się wysoką skutecznością

w kreowaniu dobrego startu na rynku pracy dla młodych ludzi poszukujących pierwszej pracy. Pozwala to zrozumieć, dlaczego w tych krajach bezrobocie wśród młodocianych jest relatywnie niskie. Jednakże ostatnio wyrażane są obawy, szczególnie w Niemczech, czy pracodawcy będą w stanie zagwarantować wystarczającą liczbę miejsc, w których można odbywać praktyki. Należy zatem zwracać szczególną uwagę na wprowadzanie odpowiednich zachęt dla pracodawców – opłata za praktyki równoważąca poniesione koszty szkolenia oraz tworzenie wysokiej jakości szkolnej (realizowanej w systemie klasowym) edukacji zawodowej (*school – based VET*), dającej skuteczne podstawy tym, którzy nie dostaną się na praktyki. Nie można zatem nie dostrzegać trudności związanych z wprowadzaniem i rozszerzaniem tzw. systemów dualnych w innych państwach, zwłaszcza, że bazują one głównie na silnych strukturach związków i stowarzyszeń zawodowych oraz aktywnym zaangażowaniu innych społecznych partnerów (Hannan, Raffe, Smyth, 1996).

Działania nastawione na wzrost stwarzania miejsc pracy i minimalizowanie barier w zatrudnianiu młodych muszą być uzupełniane przez systemowe działania wspierające (*supply-side policies*). Zatrudnianie młodych może być niekiedy hamowane przez obecną w niektórych branżach i instytucjach tendencję do poszukiwania nowych pracowników w ramach tzw. naborów wewnętrznych lub przez wyższe koszty pracy, mogące zniechęcać pracodawców do zatrudniania pracowników o wysokich potrzebach szkoleniowych. Ustalenie płacy minimalnej dla pracowników młodocianych może tu pomóc, należałoby jednak uzupełniać taką kwotę ustalonymi dodatkami (*in-work benefits*), by zmniejszać ryzyko popadnięcia w ubóstwo. Jednocześnie trzeba zadbać, by wybór takiej pracy był bardziej atrakcyjny od pozostawania na utrzymaniu rodziców. We współczesnych systemach gospodarczych pojawiają się jednak głosy ostrzegające przed zbyt wysokim wywindowaniem płacy minimalnej, co w połączeniu ze wspomnianymi wcześniej tendencjami (niechęć do zatrudniania osób z małym doświadczeniem i dużymi potrzebami szkoleniowymi) może zahamować zatrudnianie osób młodych (patrz Sztanderska, Wojciechowski, 2008). Dodatkowo dobrze pomyślane reformy legislacji chroniącej zatrudnienie, minimalizującej ryzyko dualizmu na rynku pracy może pomóc młodym ludziom w wejściu na rynek bez ryzyka wpadnięcia w pułapkę zamknięcia w pracy, która miała być jedynie tymczasowa (Quintini, Martin i Martin, 2007).

WYZWANIE DLA BADACZY OKRESÓW TRANZYCJI.
W STRONĘ SYNTETYCZNEGO MODELU PRZEJŚCIA ZE ŚWIATA SZKOŁY
DO ŚWIATA PRACY

Mimo iż przeprowadzono liczne badania w zakresie zróżnicowania narodowych systemów edukacji i kształcenia zawodowego, nie zaowocowało to żadną rozbudowaną ramą konceptualną porządkującą istniejące różnice. Próbę taką podejmują Raffe i inni, proponując typologię ujmującą szeroki kontekst polityk, systemów edukacyjnych oraz ich związków z rynkiem pracy (Hannan, Raffe, Smyth, 1996). Cztery wymiary ramy teoretycznej konceptualizującej przejście od świata szkoły do świata pracy to, zdaniem autorów:

- kontekst narodowy (I),
- rodzaj systemu ET (*education/training* – edukacja i kształcenie zawodowe) w danym państwie oraz jego związki z rynkiem pracy wraz z towarzyszącymi im działaniami politycznymi wpływającymi na te procesy (II),
- struktura procesu przejścia ze świata szkoły do świata pracy (III),
- rezultaty przejścia – sukces i porażka oraz ich uwarunkowania (IV).

Każdy z tych wymiarów regulowany jest przez zespół czynników różnicujących.

I) Zróżnicowanie w kontekście narodowym:

- czynniki demograficzne;
- systemy produkcyjne;
- struktura rynku pracy;
- mechanizmy ustalania wynagrodzeń;
- cykle gospodarcze;
- ramy polityki ekonomiczno-społecznej.

II) Wymiary zróżnicowania systemów edukacji i kształcenia zawodowego (*education/training*):

- stopień **standaryzacji** narodowych programów nauczania, oceniania oraz certyfikowania;
- stopień **zróżnicowania i stratyfikacji** między tzw. ścieżkami akademickimi i zawodowymi (patrz Allmendinger, 1989); koncentracja na zróżnicowaniu w oparciu o moment dokonania selekcji do danej ścieżki, sztywność lub elastyczność w przemieszczaniu się pomiędzy ścieżkami, stopień wsparcia instytucjonalnego dla danych ścieżek, różnice w statusie społecznym między ścieżkami (prestiżowe, ‘drugiej kategorii’);
- stopień **uszkolnienia/uzawodowienia** (*school-or work-based*;) danych ścieżek oraz zakres współpracy między instytucjami edukacyjnymi a pra-

codawcami w zakresie zapewniania praktyk i innych form nabywania kompetencji zawodowych;

- specyfika **zarządzania systemami** edukacji i kształcenia zawodowego: do jakiego stopnia szkoły są autonomiczne w zakresie zarządzania i przygotowywania przedmiotów i kursów zawodowych; znaczenie związków między publicznym a prywatnym sektorem, rozwiązania instytucjonalne w zakresie koordynacji i współpracy między różnymi poziomami systemu edukacji i kształcenia zawodowego, stopień formalnego zintegrowania polityki edukacyjnej i polityki zatrudnień (np. w działaniach ministerstw lub regionalnych agencji łączących zagadnienia edukacji i zatrudnienia);
- **tworzenie programów** i wybór treści: do jakiego stopnia system kładzie nacisk na kształcenie ogólne, akademickie, czy specjalistyczne zawodowe; role różnych instytucji i grup w tworzeniu programów (rząd, zarządy szkół, nauczyciele, pracodawcy); skuteczność procedur ewaluacji programów w świetle zmian technologicznych i zmieniających się potrzeb uczniów i pracodawców;
- **realizacja programów**: stopień zróżnicowania realizacji programów w różnych instytucjach; podejścia pedagogiczne wykorzystywane w różnych sektorach i na różnych poziomach systemu edukacyjnego; adekwatność szkoleń i treningów zawodowych do wieku uczniów; stopień zróżnicowania wyboru obszaru/dziedziny kształcenia i wiek dokonywania takiego wyboru; nacisk na dzienne lub wieczorowe/zaoczne systemy kształcenia, modułowość systemów i wykorzystanie systemu punktów kredytowych, zapewnienie ‘uczenia się na odległość’ (*distance learning*) i innych innowacji dydaktycznych;
- rodzaj **schematów kształcenia zawodowego** wykreowanych przez państwo; stopień zapewnienia schematów kształcenia i stopień ich zintegrowania z systemem edukacyjnym, równowaga pomiędzy zapewnianiem szkolenia a doświadczeniami w zakresie zatrudniania, precyzyjne wskazywanie grup docelowych (*targeting*);
- charakter i struktura **kwalifikacji i certyfikatów** uzyskanych w systemie kształcenia zawodowego;
- **efekty kształcenia** (*educational outputs*): co ‘kupują’ pracodawcy, czyli jak ważne w perspektywie przyszłego zatrudnienia są uzyskane certyfikaty, treści programów, umiejętności zawodowe i społeczne (np. punktualność, zdolność do pracy w grupie, umiejętność koncentracji), procesy ‘przesiewania’ i wyboru kandydatów do pracy w różnych systemach gospodarczych i w różnych segmentach rynku pracy.

III) Struktura przejścia i wymiary jej zróżnicowania:

- stopień i charakter regulacji procesów przejścia, np. ramy prawne kształcenia obowiązkowego, instytucjonalny rozdział między kształceniem a statusem zawodowym, wpływ przymusowej służby wojskowej;
- ustrukturyzowanie przejścia: czas trwania, liczba i rodzaj etapów do przejścia, możliwe opcje po ukończeniu szkoły;
- stopień zindywidualizowania lub silnego ustrukturyzowania ścieżek: rola rozwiązań instytucjonalnych we wspieraniu indywidualnych sytuacji i przypadków;
- związek między przejściem szkolno-zawodowym a innymi ważnymi przejściami w życiu młodego człowieka, np. odejście z domu rodzinnego, założenie własnej rodziny, rodzicielstwo, migracja, zmiany psychologiczno-społeczne w kontekście rozwoju tożsamości i niezależności jednostki.

IV) Rezultaty przejścia (*Outcomes of the transition*), które można analizować z poziomu makro i mikro. Na poziomie makro mówimy o związku między efektami edukacji a wytwarzaniem wyników ekonomicznych, w szczególności roli systemów edukacyjnych we wzmacnianiu wzrostu gospodarczego, poprawie poziomu zarobków i realizacji zapotrzebowania na kwalifikacje. W wymiarze mikro rezultaty procesu przejścia postrzegane są głównie w kategoriach ekonomicznych, takich jak:

- uczestnictwo w rynku pracy;
- zatrudnienie vs bezrobocie;
- status zawodowy;
- zgodność między charakterem systemu edukacyjnego a pozycją zawodową;
- płaca i jej wzrost;
- dostępność szkoleń i treningów opłacanych przez pracodawcę w trakcie trwania stosunku pracy;
- mobilność zawodowa;
- elastyczne ścieżki kariery;
- satysfakcja zawodowa.

Wśród innych rezultatów można wymienić prowadzenie niezależnego gospodarstwa domowego, założenie rodziny, migracja (Hannan, Raffe, Smyth, 1996).

Tabela 1. Typologia systemów edukacji i kształcenia zawodowego (education/training ET)

		Poziom zróżnicowania ET		
		Wysoki	Średni	Niski
Poziom standaryzacji ET	Wysoki	Niemcy Holandia	Anglia Francja Włochy	Japonia Irlandia Szkocja
	Średni		Hiszpania	
	Niski			USA Kanada

Źródło: Hannan, Raffé, Smyth (1996).

Tabela 2. Typologia powiązań między ET a rynkiem pracy

Poziom standaryzacji systemów ET			
Powiązanie szkoły z pracą	wysoki		niski
	Poziom zróżnicowania systemów ET		
	wysoki-----niski		wysoki-----niski
Silne powiązanie (<i>dual system</i>)	Niemcy Austria Szwajcaria Dania		
Powiązanie kolinearne	Holandia		
Rozdzielenie przy jednoczesnym silnym wpływie rynku	Anglia Francja Finlandia Włochy Izrael	Szkocja Irlandia Szwecja	Hiszpania
Relacja szkoła – pracodawca	Japonia		
Rozdzielenie ze słabymi wpływami rynku			Kanada USA

Źródło: Hannan, Raffé, Smyth (1996).

Charakterystyka możliwych powiązań systemów edukacyjnych z rynkiem pracy przedstawia się następująco.

1. Silne i bezpośrednie związki z rynkiem pracy

Pracodawcy i przyszli pracownicy/uczniowie są bezpośrednio powiązani siecią systemu prawnego wspieranego przez rząd, przy jednoczesnej współodpowiedzialności finansowej za całość procesu, zarówno pracodawcy jak i instytucje edukacyjne zgadzają się co do aktualnego zapotrzebowania na dane zawody i związane z nimi umiejętności, kwalifikacje. Zwykle towarzyszy temu mocno ‘uzawodowiony’ rynek pracy dla młodych z mocną segmentaryzacją (ubranżowanie). Wzorzec ten jest typowy dla krajów niemieckojęzycznych i Danii.

2. Powiązania kolinearne – (*Collinear Linkage*)

Uzawodowiony rynek pracy funkcjonuje a ‘pozycjonowanie zawodowe’ odbywa się w koledżach i w szkolnictwie drugiego szczebla. Brakuje tu systemu praktyk wspomagających przejście ze szkoły do zawodu. Wymagane i pożądane kwalifikacje są szczegółowo określone i znane są szkołom. Doskonałym przykładem powiązań kolinearnych jest Holandia, w której funkcjonuje ponad 200 zawodów wymagających specjalistycznych szkoleń/kursów kwalifikacyjnych na drugim i trzecim poziomie kształcenia. Ich ukończenie jest warunkiem wejścia do zawodu. Istnieje zatem konkretny rynek zapotrzebowania na dane profesje oraz konkretna oferta edukacyjna na wielu poziomach kształcenia, dostarczających odpowiednich uprawnień. Oczywiście w większości krajów funkcjonują grupy wysoko specjalizowanych profesji (medycyna, prawo, inżynieria), w których niezbędne są dłuższe cykle kształcenia i edukacja trzeciego stopnia (szkolnictwo wyższe).

W przypadku powiązań kolinearnych możemy mówić o wysokim, choć niekoniecznie zewnętrznie wyrażanym poziomie odpowiedniości między poziomami i treściami kształcenia (*content and level congruence*) odzwierciedlanymi przez uzyskane certyfikaty a wejściem na rynek pracy. Odpowiedniość ta jest wynikiem regulacji prawnych danych państw i przepisów wewnętrznych tworzonych przez grupy i związki zawodowe danych profesji. W przypadku Holandii istnieją takie właśnie powiązania na wysoko uzawodowionym rynku pracy sterowanym przez odpowiednią legislację.

3. Brak powiązań, lecz silny wpływ sygnałów z rynku

Mimo iż pracodawcy nie są zaangażowani w kształcenie zawodowe, biorą pod uwagę certyfikaty i świadectwa uczelni zawodowych, przekazując sygnały z rynku: jakie umiejętności są pożądane i cenione. Systemy kształcenia są tu mocno standaryzowane, lecz cechuje je mniejsze zróżnicowanie co do typów szkół i ścieżek kształcenia/różnic programowych. Istnieje tu wysoki stopień odpowiedniości poziomów kształcenia między efektami kształcenia a sytuacją na rynku pracy, ale odpowiedniość treści jest nieregulowana. Osiągnięte kwalifikacje mierzone poziomem zdobytego wykształcenia zwykle przekładają się na dostęp

do danych zawodów i stanowisk w obrębie danej profesji (patrz Breen, Hannan i O'Leary, 1995). W tej kategorii mieści się większość krajów anglojęzycznych (z wyjątkiem Kanady i USA) oraz skandynawskich a także Francja.

4. Relacja szkoła – pracodawca – (*school placement function*)

Specyficzna, mocna odmiana wersji 3: obok odczytywania potrzeb rynku i dopasowywania się do jego potrzeb w szkołach mogą funkcjonować tzw. '*job placement officers*' – przedstawiciele pracodawców, działający na zasadzie doradców zawodowych, selekcjonujących potencjalnych kandydatów już na etapie kształcenia. Rozwiązania takie mogą być dodatkowo wspierane przez państwowe służby sektora zatrudnień i pośrednictwa pracy, jak dzieje się to w Japonii (Nakajima, 1992; Rosenbaum i Kariya, 1991).

5. Brak powiązań, słabe sygnały z rynku pracy

Typowym przykładem są tu Stany Zjednoczone, gdzie nie ma standaryzacji na pierwszym i drugim poziomie kształcenia. Poziom drugi zwykle cechuje ogólność kształcenia, małe zróżnicowanie oraz raczej zawężony zakres możliwych szkoleń zawodowych dla absolwentów i ewentualnych *drop-outów*, nie planujących kształcenia wyższego w porównaniu z systemem niemieckim (Schupp i inni, 1994). Jednakże o wiele wyższy odsetek młodych ludzi kontynuuje tu naukę na poziomie szkół wyższych, a cały system cechuje większa otwartość i elastyczność rozwiązań zarówno dla tych, którzy chcą kontynuować przerwane niegdyś lub zawieszone kształcenie (*returnees*) jak i tych, którzy zainteresowani są nauką w różnych odmianach systemów *part-time* (zaoczne, wieczorowe, eksternistyczne i indywidualne toki kształcenia) (Hannan, Raffae, Smyth, 1996).

Autorzy na podstawie zgromadzonego materiału i zarysowanej ramy koncepcyjnej wskazują na następujące zależności:

- systemy mocno zróżnicowane i oparte na wczesnej selekcji częściej prowadzą do pogłębienia nierówności społecznych w dostępie do kształcenia wyższego;
- systemy o niskim zróżnicowaniu i wysokim poziomie uczestnictwa w kształceniu drugiego szczebla (*second level*), dominacja ścieżek wejścia na trzeci szczebel (szkolnictwo wyższe) znacząco osłabia wartość nieakademickich wymiarów osiągnięć edukacyjnych;
- w systemach standaryzowanych im wyższy jest odsetek absolwentów szczebla średniego przy jednoczesnym wysokim znaczeniu uzyskanych ocen przy poszukiwaniu pracy, tym trudniej jest osiągnąć tak definiowany sukces uczniom, którzy wcześniej zakończyli edukację (*early school leavers*) lub uzyskiwali niskie oceny;
- w systemach standaryzowanych przy jednoczesnym słabym powiązaniu z rynkiem pracy stopień skutecznych interwencji adresowanych do

uczniów, którym nie wiadzie się w szkole, zależny jest od stałej kontroli jakości takich interwencji;

- schematy kształcenia zawodowego w danych państwach, które nie bazują na praktyce, mają małe szanse pozytywnego wpływu na skalę zatrudniania absolwentów, o ile nie towarzyszą im kwalifikacje akceptowane przez pracodawców i ustalane we współpracy z nim;
- w systemach o niskiej standaryzacji i słabych wpływach rynku dużą rolę w potencjalnym zatrudnieniu odgrywają nieformalne sieci powiązań, takie jak rodzina, przyjaciele, dalsi krewni;
- wydłużenie wstępnej fazy kształcenia zwiększa znaczenie wsparcia rodziny przy wejściu młodego człowieka na rynek pracy;
- w sytuacji trudnego rynku istnieje tendencja zatrudniania młodych ludzi o niskich kwalifikacjach w małych firmach rodzinnych.

Autorzy podkreślają, że aby znacząco zwiększyć współpracę między państwami w zakresie badania okresu przejścia, należy przede wszystkim systematycznie gromadzić dane i prowadzić badania podłużne (*longitudinal studies*) na skalę narodową, co wiąże się z koniecznością zdobycia funduszy na wieloletnie badania. Dla niektórych państw problemem może być już samo uzyskanie wiarygodnych danych.

REKOMENDACJE DLA WYBRANYCH KRAJÓW W REALIZACJI POLITYKI WSPIERANIA OKRESÓW PRZEJŚCIA U MŁODYCH DOROSŁYCH

W tej części zaprezentowane zostaną rekomendacje dotyczące wspierania przejścia ze świata szkoły do świata pracy, sformułowane nie tylko przez OECD, ale też instytucje i stowarzyszenia ekonomistów i badaczy edukacji. Sądzimy, iż znajomość rekomendacji może sprzyjać oddolnej aktywności nauczycieli, uczniów, pracodawców w zakresie tworzenia tzw. „dobrych praktyk” dla okresów pierwszych tranzycji w życiu młodych dorosłych, przejść ze świata szkoły do świata pracy.

KANADA: REKOMENDACJE OECD

Rekomenduje się następujące środki w celu zapewnienia młodzieży podstawowych umiejętności niezbędnych do wejścia na rynek pracy, utrzymania się na nim i dalszego rozwijania umiejętności:

- położenie nacisku na wczesną edukację (przed ukończeniem 6 roku życia) z grup marginalizowanych oraz zapewnienie ciągłości tej edukacji, moni-

torowanie dzieci zagrożonych przyszłym wykluczeniem, czuwanie nad ich postępami;

- stopniowe zwiększanie liczby uczniów kończących edukację w 18 r.ż. przy jednoczesnym dynamicznym rozwoju programów kształcenia zawodowego na szczeblu średnim; należy tu skoncentrować działania na zatrzymaniu w systemie (*retention*) ucznia do momentu uzyskania kwalifikacji, nie do mechanicznie wyznaczonego wieku; taki kierunek zmian wymagać będzie przebudowy edukacji drugiego szczebla (*secondary education*) z uwzględnieniem konieczności zapewnienia szerokiej oferty licznych ścieżek kształcenia zawodowego dla zróżnicowanych grup wiekowych wraz z wspierającym systemem praktyk zawodowych i praktyk wstępnych (*pre-apprenticeship*);
- szukanie równowagi między pracą a nauką wśród nastolatków, by zapobiec zjawisku odpadu szkolnego (*drop-out*);
- poszukiwanie sposobów redukcji kosztów alternatywnych (*opportunity costs*) studiowania lub powrotu do edukacji przy elastycznym i zwyżkującym rynku pracy (*buoyant labour market*); osobom decydującym się na powrót do edukacji konsekwentnie podejmującym działania w kierunku ukończenia szkoły średniej powinny być oferowane systemy stypendialne, a odpowiednia legislacja powinna im też umożliwiać elastyczne godziny pracy, by mogli łączyć ją z kształceniem zaocznym, wieczorowym (OECD, 2008).

NORWEGIA: REKOMENDACJE OECD

Z perspektywy rozwoju Norwegii zaleca się budowanie i projektowanie zmian bazując na silnych stronach już istniejących rozwiązań i należy:

- zachować istniejącą strukturę edukacji;
- utrzymać wydatki na edukację na aktualnym poziomie;
- zachować model szerokiego kształcenia ogólnego bez wyznaczonych ścieżek (*non-streamed model*);
- zwiększyć nacisk na uczenie się adaptacyjne;
- kontynuować i rozwijać badania oraz działania na rzecz przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej (*bullying*);
- podtrzymywać i wzmacniać idee całościowego uczenia się (*lifelong learning*);
- wszelkie reformy edukacyjne powinny być wprowadzane niezwykle ostrożnie, z namysłem i być dokładnie monitorowane, by zapewnić uczniom łagodne przejście ze świata szkoły na rynek pracy;

- konieczne jest utrzymanie parytetów między poziomem kształcenia ogólnego i zawodowego na dotychczasowym poziomie przy jednoczesnym wzmocnieniu systemów doradztwa zawodowego;
- należy zapewnić dodatkowe wsparcie dorosłym pragnącym zdobyć lub uzupełnić edukację na poziomie podstawowym lub średnim.

Opierając się na istniejących silnych stronach systemu edukacyjnego należy podjąć walkę ze słabymi stronami. Szczególnej uwagi wymagają tu następujące kwestie:

- przesunięcie akcentu i wsparcia finansowego z kształcenia wyższego na wczesną edukację;
- koncentracja badań edukacyjnych na wczesnym uczeniu się i zapobieganiu przyszłym trudnościom w uczeniu się;
- współpraca między władzami lokalnymi, stowarzyszeniami zrzeszającymi nauczycieli i uczniów na rzecz badania możliwości zwiększania potencjału intelektualnego uczniów;
- ministerstwo edukacji winno dokonać wnikliwej oceny i ewaluacji działań dotychczas podjętych i poddać konsultacji środowiskowej ewentualne dalsze posunięcia w dziedzinie poprawy jakości kształcenia.

Powyższe rekomendacje nastawione są na usunięcie słabych stron systemu edukacyjnego przy jednoczesnym bazowaniu na tym, co mocne. Potencjalny sukces zależny jest jednak od współpracy rządu, władz lokalnych, związków zawodowych nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców (OECD, 2008a).

AUSTRALIA: REKOMENDACJE CCIWA

(*CHAMBER OF COMMERCE AND INDUSTRY OF WESTERN AUSTRALIA*)

Z perspektywy usprawniania australijskiego przejścia ze świata szkoły na rynek pracy szczególną uwagę zwraca się na rekomendacje ekonomistów i pracodawców. Oto, na jakie zagadnienia kładzie nacisk Izba Handlowo-Przemysłowa Zachodniej Australii:

- Zamiast formalnego uznawania kwalifikacji i systemów akredytacyjnych CCI wspiera uczenie studentów, by samodzielnie monitorowali i utrwalali swoje osiągnięcia i umiejętności zdobyte na rynku pracy i wiedzieli, jak dokładnie je przedstawiać w swoich CV.
- Z powodu zmieniającego się charakteru edukacji i środowiska szkolnego, kluczowe znaczenie ma elastyczność, innowacyjność i alternatywne podejścia umożliwiające uzyskanie świadectwa szkolnego. Państwo, systemy i szkoły powinny wychwytywać modele najlepszych praktyk stosowane w innych placówkach i wdrażać je opcjonalnie z korzyścią dla szkoły i środowiska lokalnego, nie tracąc przy tym edukacyjnej spójności. Jedną

z możliwości jest np. lepsze wykorzystywanie zaplecza szkolnego po godzinach, by lepiej wspierać uczniów łączących naukę z pracą.

- Nawet w tych krajach, które mają dobrze rozwinięte systemy reagowania na potrzeby młodych ludzi, brakuje programów adresowanych do specyficznych grup z trudnościami lub wywodzących się ze środowisk szczególnie marginalizowanych. Potrzebują oni specjalnego doradztwa, mentoringu i programów opartych na współpracy z rówieśnikami (*buddy programmes*).
- Zaleca się rozpoznanie potrzeb przez studentów, szkoły i pracodawców, by zrównoważyć zaangażowanie w edukację i zdobywanie doświadczeń zawodowych tak, by żadna ze stron nie zdominowała drugiej. Uwzględnić jednak należy zróżnicowanie priorytetów dla uczniów planujących akademickie i nieakademickie ścieżki, specyfikę potrzeb uczniów z trudnościami w uczeniu się i pochodzących z socjoekonomicznie zaniedbanych obszarów, zapewniając im ukierunkowane wsparcie.
- Młodzi ludzie w trudnych sytuacjach życiowych mogą szczególnie skorzystać na uczestnictwie w ścieżkach uszkolnionego kształcenia zawodowego (*school-based training*), co umożliwi im odegranie produktywnej roli w miejscu pracy i w środowisku lokalnym. Należy zadbać o to, by przed wejściem na rynek pracy uczeń wykazał akceptowalny poziom gotowości zawodowej, niekiedy konieczne są także dodatkowe programy wdrażające i budujące uwrażliwienie (*cultural awareness programmes*) dla przełożonych w miejscach pracy zatrudniających młodych pracowników. Złe doświadczenia będą niekorzystne tak dla pracownika, jak i dla danego miejsca pracy, dlatego należy inwestować w takie programy i nie oceniać ich jedynie na podstawie wymiernych rezultatów (CCIWA, 2009).

POLSKA: REKOMENDACJE WG RAPORTU *CZEGO (NIE) UCZĄ POLSKIE SZKOŁY*.
SYSTEM EDUKACJI A POTRZEBY RYNKU PRACY W POLSCE (2008) PRZYGOTOWANEGO PRZEZ
FUNDACJĘ ROZWOJU OBYWATELSKIEGO ORAZ FUNDACJĘ IM. FRIEDRICH A EBERTA:

- szkoły powinny być oceniane na podstawie m.in. sytuacji na rynku pracy ich absolwentów;
- należy uruchomić system monitoringu sytuacji zawodowej absolwentów także dlatego, aby młodzież podejmowała świadome decyzje edukacyjne;
- należy zlikwidować bariery administracyjne, które fachowcom bez przygotowania pedagogicznego uniemożliwiają prowadzenie zajęć praktycznych w szkołach;
- należy zrezygnować z utrzymywania wielu małych szkół zawodowych, które nie mają odpowiedniego zaplecza do praktycznej nauki zawodu;

- koncentracja kadry akademickiej i zaplecza do prowadzenia zajęć praktycznych jest także niezbędna, aby absolwenci uczelni wyższych otrzymywali dobre przygotowanie;
- podniesienie jakości kształcenia wymaga wzmocnienia konkurencji pomiędzy uczelniami; do tego potrzebna jest zmiana systemu finansowania szkół – pieniądź powinien iść za studentem;
- należy wprowadzić powszechną odpłatność za kształcenie powyżej szkoły średniej i powszechny dostęp do systemu refinansowania jego kosztów.

Autorzy raportu podkreślają, że wybór kierunku kształcenia jest jedną z najbardziej istotnych decyzji życiowych, podejmowanych głównie przez uczniów ostatnich klas gimnazjów i maturzystów. Decyzje te muszą jednak podejmować także osoby, które kończą szkołę średnią bez matury, absolwenci szkół policealnych i studiów licencjackich (od 2006/2007 określanych jako studia I stopnia). Muszą oni zdecydować, czy kontynuować naukę, a jeśli tak, to w jakim kierunku i gdzie. Pojawia się tu problem szacowania kosztów alternatywnych (*opportunity costs*), gdyż:

Te decyzje są istotne ekonomicznie, ponieważ przesądzają, czy młody człowiek w najbliższym okresie będzie mógł pracować, a więc i zarabiać, oraz czy i jakie koszty będzie ponosił w związku z kształceniem się. Indywidualne skutki decyzji edukacyjnych nie wyczerpują wszystkich ich następstw. W efekcie tych decyzji powstaje bowiem (po zakończeniu kształcenia się) podaż pracy i kształtują się jej cechy strukturalne oraz jakościowe. Na rynek pracy wychodzą osoby dysponujące konkretnymi kompetencjami i kwalifikacjami. Tych osób jest tym więcej (z każdego rocznika), im większe korzyści zapewnia im praca zawodowa, czyli, jak dużo mogą zarobić. Zarobki z kolei są tym większe, im cechy młodych osób są bardziej dopasowane do popytu na pracę (Sztanderska, Wojciechowski, 2008, s. 5).

Kluczowe znaczenie w powyższych kalkulacjach może mieć to, czy wiedza o dalszym kształceniu i jej związkach z rynkiem pracy jest dostateczna, by na jej podstawie móc podjąć racjonalne decyzje edukacyjne. Zdaniem autorów raportu w Polsce jest to znacznie utrudnione. Być może trwające aktualnie prace nad ujednoliceniem Krajowych Ram Kwalifikacyjnych przyniosą istotne zmiany w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Wydawnictwo PRINT-B.
- Allmendinger J. (1989), „Education Systems and Labor Market Outcomes”, *European Sociological Review*, Vol. 5, No. 3, pp. 231–250.

- Breen R., D. F. Hannan and R. O'Leary (1995), „Returns to Education: Taking Account of Employers' Perceptions and Use of Educational Credentials”, *European Sociological Review*, Vol. 11, No. 1, pp. 59–73.
- Dorsett R. (2006), „The New Deal for Young People: Effect on the Labour Market Status of Young Men”, *Labour Economics*, vol. 13, pp. 405–422.
- Drabik-Podgórna W. (2009), „Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego”, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hannan D., Raffae D., Smyth E. (1996), *Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework. Inquiry into combining school and work: supporting successful youth transitions – Response*, Raport Chamber of Commerce and Industry of Western Australia, 2009.
- Kurantowicz E., Mikiewicz P., Nizinska A. (2008), „Education and training in Poland. Comparative research in the Education and training of 15–20 years-olds”, [w:] *Formazione & Insegnamento*, 2008, nr 1–2, The future of learning and teaching, Roberto Fini (red. naukowa), s. 43–68.
- Martin J. P. and D. Grubb (2001), „What Works and for Whom: a Review of OECD Countries' Experiences with Active Labour Market Policies”, *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 8, No. 2, pp. 9–56.
- Minta J. (2007), „Pozornie dorośli – zawieszenie między młodzieńczością a dorosłością”, [w:] Olejarsz M. (red.), *Dyskursy młodych andragogów* 8, Zielona Góra.
- Minta J. (2009), „Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych koncepcji andragogicznych”, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OECD (2008), *Jobs for Youth*, Canada, Multilingual Summaries 2008.
- OECD (2008a), Raport *Education at a Glance 2008, OECD Indicators; Indicator C4: How successful are student in moving from education to work?*
- Quintini G., Martin J., Martin P., *The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries*, IZA Discussion Paper No. 2582, January 2007.
- Rosenbaum J. E., T. Kariya, R. Settersten, T. Maier (1990), „Market and Network Theories of the Transition from High School to Work”, *Annual Review of Sociology*, Vol. 16, pp. 263–299.
- Schochet P., J. Brughardt and S. Glazerman (2000), *National Job Corps Study: The Short-Term Impacts of Job Corps on Participants' Employment and Related Outcomes*, Washington DC, US Department of Labour Employment and Training Administration.
- Schupp J., C. F. Buchtemann and D. Soloff (1994.), „School to Work Transition Patterns in (West) Germany and the United States”. Paper to ESF Workshop on Transitions in Youth, Seelisberg, Switzerland.
- Sztanderska U., Wojciechowski (2008), *Czego (nie) uczą polskie szkoły. System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce* (2008), Raport przygotowany przez Fundację Rozwoju Obywatelskiego oraz Fundację im. Friedricha Eberta.